

Nyssen, Elke; Schön, Bärbel

Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 855-871



Quellenangabe/ Reference:

Nyssen, Elke; Schön, Bärbel: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 855-871 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139827 - DOI: 10.25656/01:13982

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139827>

<https://doi.org/10.25656/01:13982>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 6 – November 1992

I. Essay

- 811 CHRISTA BERG
Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts

II. Thema: Frauenforschung

- 833 MARGRET KRAUL/H.-ELMAR TENORTH
Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 839 PIA SCHMID
Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung
- 855 ELKE NYSSSEN/BÄRBEL SCHÖN
Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung
- 873 DAGMAR HÄNSEL
Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang
- 895 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Veränderung der Jugendarbeit durch die Frauenforschung

III. Diskussion

- 913 GERT GEISSLER
Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958

- 941 BERND ZYMEK
Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der
Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten
Weltkrieg

IV. Besprechungen

- 965 ACHIM LESCHINSKY
Jahrbuch für Pädagogik 1992. Erziehungswissenschaft im deutsch-
deutschen Vereinigungsprozeß
- 968 HEINRICH TUGGENER
Karl Wilhelm Eduard Mager: Gesammelte Werke in 10 Bänden
- 973 PHILIPP GONON
Karlwilhelm Stratmann: „Zeit der Gärung und Zersetzung“ – Arbei-
terjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspäd-
agogischen Analyse einer Epoche im Umbruch
- 976 WILFRIED BREYVOGEL
Walter Hornstein: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation
und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen –
Zukunftsperspektiven

V. Dokumentation

- 981 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 811 CHRISTA BERG
Questionable Interrelations. The Problem of Continuities In
20th Century Educational History.

II. Topic: Feminist Research

- 833 MARGRET KRAUL/H.-ELMAR TENORTH
Feminist Research: A Change of Perspective In Educational Science
– An Introduction
- 839 PIA SCHMID
Rousseau Revisited – Gender As a Category In the History of
Education
- 855 ELKE NYSSSEN/BÄRBEL SCHÖN
Traditions, Results, and Perspectives of Feminist School Research
- 873 DAGMAR HÄNSEL
Who Is the Professional? An analysis of the problem of
professionalization with regard to gender
- 895 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Changes In Youth Welfare Work Brought About By Feminist
Research

III. Discussion

- 913 GERT GEISSLER
The Pedagogical Discussion In the GDR Between 1955 and 1958
- 941 BERND ZYMEK
Historical Preconditions Of and Structural Similarities Between the
School Development in East and West Germany After the Second
World War

IV. Reviews

965

V. Documentation

981

Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung

Zusammenfassung

Feministische Schulforschung thematisiert über die Auswirkungen koedukativer bzw. monoedukativer Schulen hinaus Fragen der Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, der Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen im Unterricht, der Reproduktion der Geschlechterhierarchie durch die Schule und der Auswirkungen der Geschlechterhierarchie auf die in der Schule Handelnden. Die Analysen der feministischen Schulforschung werden auf diesem Hintergrund systematisch dargestellt. Die Autorinnen vertreten und begründen die These, daß feministische Schulforschung an wesentliche Traditionen und Zielsetzungen der Schulreformbewegung der sechziger und siebziger Jahre anknüpfen sollte. Feministische Schulforschung zielt auf die Aufhebung der bestehenden Geschlechterhierarchie. Von daher wird die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung des Sozialisationsbegriffs und der Analysen der Schule als Institution begründet. Angestrebt wird ein wechselseitiger Dialog zwischen feministischer Schulforschung und Schulpädagogik.

0. Vorbemerkung

„Das Private ist politisch“, hat die Frauenbewegung deklariert. Die traditionelle Erziehungswissenschaft hat einerseits die private, unbezahlte Erziehungsarbeit der Mütter als „natürliche“ Aufgabe der Frau und als „Notwendigkeit“ für das Kind deklariert und damit seit Beginn der Industrialisierung wesentliche Fundamente für die Ideologie der Zweigeschlechtlichkeit (HAGEMANN-WHITE 1984) geliefert, andererseits die soziale Geschlechterhierarchie, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, den geschlechtsspezifischen Erwerbsarbeitsmarkt und den aus diesen Faktoren resultierenden weiblichen Lebenszusammenhang weitgehend ignoriert.

Die pädagogische Frauenforschung macht auf diese Defizite aufmerksam, formuliert die daraus resultierenden Probleme und entwickelt perspektivisch erziehungswissenschaftliche Positionen, die auf mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern abzielen, ohne individuelle Besonderheiten von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern zu vernachlässigen.

Mit dem folgenden Artikel machen wir den Versuch, eine Bestandsaufnahme der bisherigen feministischen Schulforschung vorzulegen und Perspektiven für die weitere Arbeit zu erörtern. Unter feministischer Schulforschung verstehen wir die Studien, die das bestehende Geschlechterverhältnis nicht ignorieren, sondern als soziale und kulturelle Strukturkategorie empirisch untersuchen und seine Bedeutsamkeit für Schule und Unterricht kritisch analysieren.

Die empirischen Untersuchungen und Diskussionen um die Effekte koedu-

kativer bzw. mono-edukativer Schulen/Schulgruppen begreifen wir dabei als einen wichtigen Bestandteil. Feministische Schulforschung ist aber mehr, sie thematisiert darüber hinaus weitere Fragen: Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen im Unterricht, Reproduktion der Geschlechterhierarchie durch die Schule und Auswirkungen der Geschlechterhierarchie auf die in der Schule Handelnden.

Bei unserer Darstellung der feministischen Schulforschung konzentrieren wir uns auf folgende Schwerpunkte:

- Traditionen von Erziehungswissenschaft und Schulforschung, an die die feministische Schulforschung anknüpfen kann,
- Fragestellungen und Ergebnisse der bisherigen feministischen Schulforschung,
- Perspektiven der feministischen Schulforschung und einer Erziehungswissenschaft, die das Geschlechterverhältnis nicht länger ignoriert.

1. Anknüpfen an bisherige Traditionen

Für die Entwicklung der feministischen Schulforschung in der BRD war die soziologische Frauenforschung (vgl. z. B. OSTNER 1987), die früher als die pädagogische Frauenforschung ihre Arbeit aufnahm, ebenso oder sogar noch bedeutsamer als die Rezeption anglo-amerikanischer feministischer Studien über Schule und Unterricht. Auf diesen Hintergrund wollen wir an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingehen (siehe dazu HAGEMANN-WHITE 1984; SPENDER 1985; KAUFMANN-WALTER/KREIENBAUM/METZ-GÖCKEL 1988). Dagegen wurde die Frage nach möglichen oder gar notwendigen Anknüpfungspunkten in der bestehenden Erziehungswissenschaft und Schulforschung kaum thematisiert. Die Kritik an der Erziehungswissenschaft, an der Vernachlässigung oder Verleugnung des Geschlechterverhältnisses, am expliziten oder impliziten Sexismus bestehender Konzeptionen (vgl. z. B. OUBAID 1986) verhinderte eine Diskussion über diese Fragen zunächst. Manche Feministinnen haben zu Anfang argumentiert, daß es keine Anknüpfungspunkte an bestehende Traditionen geben könne, da diese zu sehr durch männliche Sichtweisen geprägt seien. Wir vertreten jedoch im folgenden die These, daß die feministische Schulforschung und die pädagogische Frauenforschung sehr wohl an spezifische Traditionen der Erziehungswissenschaft anknüpfen kann und auch sollte. Die Komplexität erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Perspektiven würde nämlich in mehrfacher Hinsicht unzulässig vereinfacht, wenn ausschließlich die erziehungswissenschaftlichen Fragen bearbeitet würden, die sich aus der Geschlechterhierarchie ergeben.

Die Pädagogik hat generell die Aufgabe zu formulieren, welche historisch-gesellschaftlichen Anforderungen an die heranwachsende Generation gestellt werden und wie diese – soweit sie sich als berechtigt erweisen – in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen pädagogisch und didaktisch zu vermitteln sind. Dabei ist stets die dialektische Spannung zwischen zwei Polen zu berücksichtigen. Einerseits soll der „Zögling“ vor ungerechtfertigten gesellschaftlichen Ansprüchen und Zwängen geschützt werden und die Möglichkeit erhalten, zu eigener subjektiver Entfaltung zu gelangen. Andererseits kann die Entfaltung

von Subjektivität nur gelingen in Auseinandersetzung mit – jeweils historisch-gesellschaftlich spezifizierten – Aufgaben, Anforderungen, „Sachen“, die sich aus der objektiven Struktur der Gesellschaft und der Notwendigkeit zu kollektiver Vor- und Fürsorge ergeben.

Auch die Reformbestrebungen der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Schulforschung ab Mitte der sechziger Jahre bezogen sich auf diese Zielsetzungen, verstanden sie jedoch als an der empirischen Realität zu prüfende und dort zu realisierende Forderungen. Vor allem folgende Aspekte wurden in diesem Zusammenhang empirisch untersucht und kritisch analysiert:

- Chancen-un-gleichheit im Bildungswesen, vor allem schichtspezifische,
- die gesellschaftlichen Funktionen von Schule,
- das Verhältnis von Staat, Schule und Individuum,
- das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern („antiautoritäre Erziehung“).

Getragen wurden diese Arbeiten von dem Ziel, zu einer Veränderung von Gesellschaft beizutragen. Wissenschaft und soziale Bewegungen waren – wennzwar nicht ohne Widersprüche – fruchtbar aufeinander bezogen. Obwohl damals die hierarchische Arbeitsteilung zwischen „männlicher Wissenschaft“ und „weiblicher Praxis“ fortgesetzt wurde (vgl. HOLZKAMP/STEPPE 1984), halten wir die Ergebnisse einiger der damals geführten Diskurse für unverzichtbar im Zusammenhang der weiteren erziehungswissenschaftlichen Entwicklung.

Relevant erscheinen uns nach wie vor die Verbindung von Wissenschaft und sozialer Bewegung und die damals formulierten Zielvorstellungen: Abbau von Hierarchie und Gewalt, mehr Demokratie und Chancengleichheit, Entfaltung aller Entwicklungspotentiale von Kindern, spezielle Förderung benachteiligter Gruppen.

Pädagogische Frauenforschung bezieht diese Zielsetzungen vorrangig auf die Beziehungen zwischen den Geschlechtern bzw. die Geschlechterhierarchie. Die Kritik der pädagogischen Frauenforschung an der bisherigen Erziehungswissenschaft, auch der emanzipatorischen, bezieht sich darauf, daß diese das Geschlecht als soziale, ökonomische, kulturelle und subjektive Strukturkategorie von Gesellschaft nahezu ausgeblendet hatte.

Der Begriff der sozio-kulturellen Geschlechterhierarchie beinhaltet eine Hierarchie zwischen Männern und Frauen, wobei Frauen der niedrigere Status zugewiesen ist. Diese Hierarchie zeigt sich konkret in verschiedenen Lebens- und Lernzusammenhängen der beiden Geschlechter, wobei die Lebens- und Lernzusammenhänge von Frauen einerseits ignoriert, andererseits an der männlichen Norm gemessen und diskriminierend als defizitär eingeschätzt werden. Die dominante geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Gesellschaft weist Frauen die alltägliche, unbezahlte, „private“ Haus- und Erziehungsarbeit zu, und zwar unabhängig davon, ob sie „zusätzlich“ Erwerbsarbeit leisten. Die männliche Normalbiographie dagegen beinhaltet nach wie vor die Nichtteilnahme an Haus- und Erziehungsarbeit und eine Konzentration, wenn nicht Reduktion auf bezahlte Erwerbsarbeit. Das doppelte Eingebundensein von Frauen sowohl in die Familien- wie die Erwerbsarbeit beinhaltet zweierlei: die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern und die doppelte Vergesellschaftung von Mädchen und Frauen (vgl. BECKER-

SCHMIDT/KNAPP 1987). Im Gegensatz zu Männern, die – trotz erheblicher Erwerbsarbeitslosigkeit – immer noch vorrangig über den Berufsbereich definiert werden und sich selbst auch so definieren, vollzieht sich das Leben von Frauen in beiden Bereichen, beziehen sie sich subjektiv auf beide Bereiche.

Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wird objektiv gesellschaftlich sowohl stillschweigend vorausgesetzt als auch z. B. durch die Bedingungen des Erwerbsarbeitsmarktes und fehlende öffentliche Kinderbetreuungseinrichtungen immer wieder hergestellt und eingefordert. Die mangelnde Bereitschaft der Väter, sich an der Haus- und Erziehungsarbeit angemessen zu beteiligen (vgl. METZ-GÖCKEL/MÜLLER 1986; NOTZ/BRAECKER 1989), ist die subjektive Seite dieses Konfliktes, der in den einzelnen Familien immer wieder zu Konflikten bis hin zu Trennungen führt (vgl. z. B. SCHÖN/FRANKENBERGER/TEWES-KARIMI 1990). Darüber hinaus beinhaltet der Begriff Geschlechterhierarchie die geschlechtsspezifische Segmentierung des Erwerbsarbeitsmarktes, indem erwerbstätige Frauen in der Regel von besser bezahlten, in der Hierarchie und im Status gehobenen Positionen ausgeschlossen werden – und zwar auch dann, wenn ihre formalen Qualifikationen gut sind.

Pädagogische Frauenforschung analysiert und kritisiert diese Geschlechterhierarchie als die objektive Struktur, auf die Sozialisations- und Erziehungsprozesse mehr oder weniger direkt oder subtil hin orientiert sind. Sie sieht darin ungerechtfertigte und feudalistische (auf Geburtsmerkmale bezogene) Ansprüche an die Subjekte formuliert und fragt darüber hinaus nach Veränderungen im Interesse von heranwachsenden Mädchen und Jungen, deren subjektive Potentiale sich in einer stärker egalitär ausgerichteten Gesellschaft besser entfalten könnten.

Die kritische Schulforschung hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Schichtzugehörigkeit in erheblichem Maße gesellschaftliche und individuelle Ungleichheiten bewirkt. Dieser Tatbestand ist auch durch die Modernisierungsschübe der letzten Jahre nicht aufgehoben worden. Die feministische Schulforschung zeigt darüber hinaus, daß neben der Schichtzugehörigkeit auch die Geschlechtszugehörigkeit soziale und individuelle Lebenschancen zuweist (vgl. METZ-GÖCKEL/NYSSEN 1990).

Schicht und Geschlecht als Analysekatégorien zur Untersuchung sozialer Ungleichheit sind keine alternativen Kategorien, sondern aufeinander zu beziehende Dimensionen, wobei faktisch Kumulierungseffekte als auch widersprüchliche Negierungseffekte auftreten (vgl. u. a. FLITNER 1992, SCHLÜTER 1992). Schultheorie hat darum die Aufgabe, neben Analysen der Qualifizierungs- und Selektionsfunktion von Schule auch solche zum heimlichen Lehrplan sowohl als Einübung in hierarchische Ordnungen und leistungsbezogene Konkurrenz als auch in die Geschlechterhierarchie vorzulegen.

2. Fragestellungen und empirische Ergebnisse der feministischen Schulforschung

Die ersten kritischen Darstellungen der schulischen Situation von Mädchen sind im Zusammenhang der Schulreformdiskussion entstanden (Pross 1969; ZINNECKER 1972). Als explizit parteilich-feministische Analysen verstanden

sich jedoch erst die Veröffentlichungen von SCHULTZ (1978/1979), BREHMER (1980 und 1982) und ENDERS-Dragässer (1981). Die Diskussion und Rezeption dieser Arbeiten beschränkte sich jedoch weitgehend auf einen relativ kleinen Kreis von engagierten Frauen, vorwiegend Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen. Dies änderte sich erst, als 1985 die deutsche Übersetzung des Buches von DALE SPENDER „Frauen kommen nicht vor“ erschien und die ersten kritischen Fragen zur Koedukation gestellt wurden. Das Spektrum der Themen ist dann sehr schnell sehr breit geworden: z. B. Schulbuchkritik, Hausaufgabenpraxis, Interaktionsstrukturen im Unterricht, Gewalt gegen Mädchen und sexueller Mißbrauch, Berufswahlverhalten, Mädchen und neue Technologien, Mädchen und Naturwissenschaften bis hin zur Kritik des Begriffs der Allgemeinbildung und differenzierten historischen Analysen zur Entwicklung der Mädchenerziehung und des Frauenstudiums (zusammenfassende Darstellungen bei KAUFMANN-WALTER/KREIENBAUM/METZ-GÖCKEL 1988; NYSSSEN 1990; FAULSTICH-WIELAND 1991; GLUMPLER 1992; KREIENBAUM 1992; umfassende Bibliographie SCHULTZ u. a. 1988).

Dabei liegt die Stärke der feministischen Schulforschung im Aufdecken von „blinden Flecken“ bisheriger Schultheorie und -empirie und im Formulieren der damit im Zusammenhang stehenden Fragestellungen, ohne daß die Ergebnisse bisher umfassend empirisch abgesichert sind – was im Prinzip allerdings für viele relevante schultheoretische Aussagen gilt. Zudem muß man im Zusammenhang solcher kritischen Anmerkungen zur feministischen Schulforschung (siehe z. B. PREUSS-LAUSITZ 1991) bedenken, daß es sich hier um einen innovativen Bereich handelt, der weitgehend am Rande der etablierten erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche, Institute und Forschungsförderung stattfand und heute noch stattfindet, z. T. gegen den erbitterten Widerstand solcher Institutionen, der mit dem Widerstand gegen die schichtspezifische Sozialisationsforschung in den sechziger Jahren vergleichbar ist.

Es kann im folgenden nicht darum gehen, *alle* Ergebnisse der feministischen Schulforschung darzustellen. Wir werden auf ausgewählte Untersuchungen eingehen, die für die Theorieentwicklung und die Umsetzung von Mädchenförderkonzepten in die schulische Praxis besonders relevant sind. Denn die enge Verbindung von wissenschaftlicher Analyse und Engagement für eine Veränderung der Schulpraxis waren von Anfang an für die feministische Schulforschung konstitutiv (siehe besonders die Dokumentationen der Kongresse „Frauen und Schule“, beginnend mit BREHMER/ENDERS-Dragässer 1984).

Die Einstellung zur eigenen Geschlechtszugehörigkeit ist wesentliches Element von Ich-Identität und Selbstbewußtsein, gibt aber auch Aufschluß über subjektive Geschlechtsrollenstereotypisierungen und deren mögliche Veränderung. Äußerungen über das andere Geschlecht zeigen, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Position in der bestehenden Geschlechterhierarchie einschätzen und inwieweit sie dort objektiv vorhandene Elemente übernehmen, widersprüchlich integrieren oder auch strittig verwerfen.

In zwei neueren Untersuchungen wurden Hauptschüler und -schülerinnen sowie Gesamtschülerinnen und -schüler nach der Einstellung zum eigenen und zum anderen Geschlecht befragt. Die Auswertung der Befragung läßt sich für die Hauptschüler wie folgt zusammenfassen: Die Jungen erleben sich als das starke Geschlecht, das eine gesellschaftliche Bevorzugung erfährt und das noch

nie seine Geschlechtsidentität hinterfragen mußte. Störend sind allenfalls die Aggressivität und die Konkurrenzorientierung anderer Jungen, aber „besser als die Mädchen“ haben es die Jungen nach eigener Wahrnehmung allemal (vgl. NYSSSEN u. a. 1992). Ähnliches gilt für die Gesamtschüler: „Bis auf wenige Ausnahmen sind die Jungen gerne Jungen. Sie drücken die Selbstverständlichkeit ihrer Geschlechtszugehörigkeit vor allem dadurch aus, daß sie keine Begründung angeben, warum sie gern ein Junge sind. Sehr selbstbewußt zählen sie darüber hinaus Vorteile auf, die sich auf ihre gesellschaftliche Stellung, ihre Fähigkeiten und ihre Körper beziehen. Ihre Wertigkeit beziehen Jungen häufig über eine globale Aufwertung alles ‚Männlichen‘ und eine ebensolche Abwertung alles ‚Weiblichen‘“ (KAMPSHOFF 1992, S. 173). Differenzierter und schwieriger stellt sich die Situation für die Mädchen dar. Obwohl die meisten Mädchen gerne Mädchen sind, wissen die Mädchen dafür häufig keine Begründung. Vorteile werden oft vage und wenig überzeugend geschildert. Es gibt aber auch eine erhebliche Gruppe von Mädchen, die nicht gerne Mädchen sind. Sie sehen die Nachteile der Zugehörigkeit zum „zweiten“ Geschlecht und beurteilen die körperlichen Aspekte von Weiblichkeit negativ.

Die Äußerungen der Schüler und Schülerinnen spiegeln deutlich die hierarchische Geschlechterstruktur wider, mit der die Jugendlichen spätestens in der Pubertät bewußt konfrontiert werden. Die Wahrnehmung der und die Selbstverortung in der Geschlechterstruktur hat verständlicherweise erhebliche Auswirkungen auf die schulische Leistungsbereitschaft (vgl. z. B. FLAAKE 1990a). Die unterschiedliche Wertschätzung der Geschlechter in der Gesellschaft manifestiert sich in der Schule, wird aber auch in der Schule und durch die Schule reproduziert. Jungen erhalten von Lehrerinnen und Lehrern mehr Aufmerksamkeit als Mädchen (vgl. FRASCH/WAGNER 1982). „Jungen werden als interessierter, intelligenter, offener, kreativer eingeschätzt. Mädchen als fleißiger, ordentlicher, unselbständiger, weniger interessiert“ (SCHULZ-ZANDER 1990, S. 144).

Schulische Interaktionsprozesse im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen, aber auch unter Schülerinnen und Schülern scheinen geschlechtsspezifische Vorurteile und Vorerfahrungen eher zu verschärfen als abzubauen. Lehrerinnen und Lehrer gestalten, ohne daß dies von ihnen beabsichtigt wäre oder auch nur zu Bewußtsein käme, Interaktionen mit Jungen und Mädchen jeweils anders.

Mädchen bekommen insgesamt weniger feed-back. Dies kann als heimlicher Lehrplan wirken, nur das zweite Geschlecht zu sein. Dabei erleichtern sie durch ihr Sozialverhalten die Durchführung von Unterricht, machen ihn teilweise erst möglich. Die befragten Lehrerinnen scheinen diese spezifischen Leistungen der Mädchen jedoch als quasi-biologische Merkmale zu begreifen, als selbstverständlich (vgl. ENDERS-Dragässer/FUCHS 1989).

Ein weiteres wesentliches Ergebnis der feministischen Schulforschung ist, daß Mädchen in der Schule auch bei guten schulischen Leistungen kein adäquates Selbstvertrauen entwickeln. Selbstbewußtsein und ein positives Selbstbild sind – neben der formalen Qualifizierung – als wesentliche *subjektive* Voraussetzungen für berufliche und soziale Orientierung anzusehen. Die Selbstfindungsprozesse von Mädchen scheinen in der Schule eher beeinträchtigt als gefördert zu werden. So kommt die Längsschnittuntersuchung von

HORSTKEMPER zur Entwicklung des Selbstvertrauens im Verlauf der Sekundarstufe I zu dem Ergebnis, daß sich die Leistungsselbsteinschätzungen der Jungen stärker verbessern als diejenigen der Mädchen, Ängste werden von Jungen weniger geäußert und Selbstwertgefühle sind bei ihnen ausgeprägter. Dieses Ergebnis gilt für alle Klassen bzw. Leistungskurse, d. h. sowohl für leistungsmäßig gute als auch für schlechte SchülerInnen:

„Obwohl die Mädchen schulisch deutlich erfolgreicher sind als die Jungen (sie sitzen häufiger im oberen Leistungsniveau und erhalten tendenziell die besseren Noten) und obwohl für die Mädchen dieser Leistungserfolg eine stärkere Quelle des Selbstvertrauens darstellt, vergrößert sich der Selbstvertrauensabstand zwischen den Geschlechtern im Laufe der Sekundarstufe sogar noch. Kurz: Trotz Leistungserfolg und Leistungsorientierung können Mädchen ihre Selbstvertrauens-Nachteile nicht wettmachen“ (HORSTKEMPER 1987, S. 216). Dieses Ergebnis bestätigt sich auch für die gymnasiale Oberstufe (vgl. BREHMER/KÜLLCHEN/SOMMER 1989, S. 156).

Ein weiterer wesentlicher Bereich der feministischen Schulforschung ist die Analyse der Koedukation. Die Koedukation hat für Mädchen offensichtlich nicht nur Vorteile mit sich gebracht. Insbesondere in den Fächern, die traditionell als männliche Domäne gelten (Mathematik, Technik, Naturwissenschaften), scheint die Koedukation den Effekt zu haben, daß auf die anderen Erfahrungen von Mädchen und ihre Hemmschwellen diesen Fächern gegenüber nicht genügend Rücksicht genommen wird (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1991). Effekt ist, daß sie im Unterricht leicht den Eindruck gewinnen, in diesen Fächern seien sie ohnehin nicht leistungs- und Jungen gegenüber nicht konkurrenzfähig. Während im mono-edukativen Unterricht die beste Schülerin in jedem Fach das gleiche Geschlecht hat wie die schlechteste, so daß prinzipiell die Leistungsfähigkeit von Mädchen nicht in Frage gestellt ist, kann dies im koedukativen Unterricht ganz anders aussehen. Hinzu kommt, daß seit der Einführung der Koedukation weniger Frauen Leitungsfunktionen innehaben. Den Mädchen fehlen so weibliche Modelle und Identifikationsmöglichkeiten für Leitungsfunktionen (vgl. MARBURGER/NYSSEN 1989).

GIESEN u. a. (1992) und BAUMERT (1992) haben – in neu aufbereiteten Daten aus den siebziger Jahren – noch einmal bestätigt, daß die Koedukation geschlechtsspezifische Fächerpolarisierungen in frei wählbaren Unterrichtsfächern begünstigt und Lehrer und Lehrerinnen zumindest zum Teil zu polarisierenden Bewertungen von Mädchen- bzw. Jungenleistungen neigen.

Die geschlechtsspezifischen Präferenzen bei der Wahl von Schulfächern setzen sich nach der Schule fort. Mädchen „wählen“ auf unterschiedlichen Niveaus je nach Schulabschluß nach wie vor die Praktikumsplätze, Studienplätze oder Berufe, die sich durch relativ geringeren Status, niedrigere Bezahlung, mangelnde Aufstiegschancen, höheres Beschäftigungsrisiko, geringere Entscheidungs- und Mitsprache- bzw. Machtbefugnisse von entsprechenden jungenspezifischen Wahlen unterscheiden (zusammenfassend METZ-GÖKKE/ NYSSSEN 1990; LEMMERMÜHLE-THÜSING 1992). In den geschlechtsspezifischen Präferenzen für unterschiedliche fachliche und berufliche Schwerpunkte manifestieren sich nicht zuletzt die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge der Geschlechter. So halten z. B. nur 7% der Mädchen, aber 40% der Jungen am Ende des 10. Schuljahrs das Fach Physik für den Beruf, den sie einmal

ergreifen wollen, für relevant (HOFFMANN 1990). Mädchen wählen z.B. das Fach Haushaltslehre als Vorbereitung für eine spätere Haus- und Familienarbeit, es hat für sie also Ernstcharakter. Jungen wählen dieses Fach dann, wenn sie später in der Gastronomie arbeiten wollen oder um für den Freizeitbereich („Pfadfinderabenteuer“) gewisse Techniken zu erlernen (vgl. KETT-SCHAU/METHFESSEL 1992). Die geschlechtsspezifischen Fächerwahlen sind so stark ausgeprägt, daß sie sich nicht allein durch die (Un-)Beliebtheit der Lehrperson, ihr Geschlecht, Schwierigkeit des Stoffes oder individuelle inhaltliche Interessen erklären lassen. In den Fächerwahlen zeigen sich vielmehr die „Wissensreviere der Geschlechter“. Manche Autorinnen interpretieren dies dahingehend, daß es sich dabei um relativ rationale Wahlen handelt, die sowohl in Beziehung stehen zu den Arbeitsplätzen, die Frauen angeboten werden, als auch zu der Lebens- und Familiensituation, die sie später wahrscheinlich erleben (differenzierter FLITNER 1992).

Ein weiterer Bereich, in dem sich die Geschlechterhierarchie deutlich zeigt, ist der Umgang mit Gewalt. Die Schule als Institution legitimiert durch das Tabu des Schweigens und die Toleranz dem Stärkeren gegenüber auch (körperliche) Gewalt gegen Mädchen. Dies gilt sowohl für die alltägliche Mißachtung der Mädchen und die Verletzung ihrer Interessen als auch für die Toleranz gegenüber einzelnen Lehrpersonen, meist Lehrern, die ihren Status dazu ausnutzen, Mädchen und in manchen Fällen auch Jungen (sexuell) zu beleidigen, zu nötigen, zu mißbrauchen (Literaturübersicht bei SPERLING-ARMAH 1991).

Nach den bisher vorliegenden Schätzungen müssen wir davon ausgehen, daß 20–25% der Mädchen und bis zu 10% der Jungen in ihrer Kindheit oder Jugend im sozialen Nahbereich sexuell mißbraucht werden, d. h. es dürfte keine Schulklasse geben, in der sich nicht mindestens ein betroffenes Kind findet. Lehrerinnen und Lehrer übersehen in der Regel die Signale, mit denen mißbrauchte SchülerInnen auf ihr Leid aufmerksam machen (vgl. ENDERS 1990). Dabei ist die Schule die einzige Institution, die von allen Kindern besucht wird und die deshalb – in Kooperation und Vernetzung mit anderen sozialen Diensten – präventiv und interventiv Hilfe leisten könnte (vgl. BRAECKER/WIRTZ-HEINRICH 1992).

Gewalt in der Schule gibt es aber auch zwischen Schülern und Schülerinnen sowie zwischen Schülern. Nach einer Untersuchung von BARZ (1984, S. 51) beklagen sich mehr als ein Viertel aller Mädchen darüber, daß sie „von Jungen geschlagen, sexuell genötigt oder sonstwie körperlich beeinträchtigt werden“. Geärgert von Jungen fühlen sich sogar mehr als die Hälfte. Aber auch Jungen leiden unter der Gewalt von Mitschülern (vgl. KAMPSHOFF 1992). Sicherlich muß man berücksichtigen, daß es manchmal auch „Spaßkloppe“ gibt, in der eher spielerisch Kräfte gemessen werden, und daß es heute durchaus auch Mädchen und Mädchengruppen gibt, die in der Lage sind, sich gegen Gewalt zur Wehr zu setzen (vgl. OSWALD/KRAPPMANN/SALISCH 1988). Dennoch weisen diese Untersuchungen auf Probleme hin, die die Leistungsfähigkeit und die Motivation zum Schulbesuch für viele Mädchen gravierend beeinträchtigen.

Ein weiteres wichtiges Thema der feministischen Schulforschung war die Kritik an manifesten oder latenten Sexismen in Curricula, Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die Diskriminierung von Frauen zeigt sich nicht nur in

der fehlenden Repräsentanz von Frauen und ihren Leistungen in den verschiedensten Bereichen, sie manifestiert sich nicht zuletzt auch in der Negierung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zwischen Familie und Beruf. Sofern diese Thematik nicht totgeschwiegen wird, werden Haus- und Familienarbeit als unqualifizierte, minderwertige Tätigkeiten dargestellt. Arbeit ist mit Lohnarbeit identisch, Haus- und Familienarbeit haben keine gesellschaftliche Bedeutung (zu Kritik und Alternativen vgl. KAISER 1992).

Schulbuchanalysen etwa über die Anzahl, Gewichtung und Bewertung männlicher bzw. weiblicher Personen, Lebens- und Lernzusammenhänge bestätigen diesen Trend – auch wenn offensichtlich in den letzten Jahren die Skandalisierung dieses Sachverhaltes dazu geführt hat, daß diesbezüglich Anstrengungen zur Veränderung unternommen wurden.

Wir wenden uns jetzt den Untersuchungen zu, die die Auswirkungen der unterschiedlichen Position in der Geschlechterhierarchie auf das Handeln und Bewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand haben. FLAAKE hat in ihrer qualitativen Studie über berufliche Orientierungen im LehrerInnenberuf deutliche Differenzen zwischen Lehrerinnen und Lehrern gefunden. Die Unterschiede zeigen sich vor allem bei der Leistungsbewertung und im Umgang mit Disziplinproblemen. Lehrer verkörpern die von der Institution geforderten Strukturen wie Konkurrenzorientierung, Dominanzverhalten im Unterricht usw. eher als Lehrerinnen, für die das emotionale Klima und die persönliche Beziehung zu den SchülerInnen bedeutender sind. Lehrer berufen sich auf die angebliche Objektivität der Leistungsbewertung. Lehrerinnen, vor allem die jüngeren, beziehen die persönliche Problematik und die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler in ihre Überlegungen mit ein. „In der Schule (wiederholt sich) eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die für viele gesellschaftliche Bereiche typisch ist: Frauen übernehmen Aufgaben, die mit emotionaler Unterstützung und Zuwendung verbunden sind, finden damit aber kaum öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung, während Männer Funktionen ausüben, die distanzierenden, objektivierenden Charakter haben und dafür offizielle Wertschätzung erfahren“ (FLAAKE 1990b, S. 160).

HÄNDLE (1989) hat in mehreren Fallstudien untersucht, wie sich die bestehende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zwischen Beruf und Familie im LehrerInnenberuf auswirkt. Als Ergebnis läßt sich festhalten, daß Lehrerinnen aus der primären Zuständigkeit für die Erziehung der eigenen Kinder Qualifikationschancen gewinnen: über die eigenen Kinder nehmen sie problematische schulische Anforderungen eher wahr. Für Lehrer, die sich familialer Arbeitsteilung und der Beteiligung an der Erziehung der eigenen Kinder verweigern, treten oft materielle und Karriere-Zwänge in den Vordergrund ihrer Tätigkeit.

Welches Bewußtsein *SchülerInnen* von ihrer Stellung in der Geschlechterhierarchie haben und wie sie ihre berufliche und familiale Karriere antizipieren, damit beschäftigen sich vor allem Untersuchungen über die Vorstellungen von SchülerInnen über ihre Zukunftsvisionen und eine mögliche Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. u. a. FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1985; BREHMER u. a. 1989; LEMMERMÖHLE-THÜSING 1990; NYSSSEN u. a. 1992). Die Doppelorientierung und der Konflikt zwischen dem Bedürfnis nach Familie

und Kindern und dem nach Beruf bzw. eigenständiger Lebensgestaltung ist konstitutiv für die zukünftigen Lebenszusammenhänge der Mädchen und – vor allem, was die Jungen anbetrifft – die zukünftige Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses. Die Familienleitbilder der Mädchen sind widersprüchlich, so das übereinstimmende Ergebnis aller genannten Untersuchungen. Sie sind nicht so stark auf das traditionelle Geschlechterverhältnis festgelegt wie die Jungen. Die Mehrheit der Mädchen will eine Familie mit Kind(ern), andererseits möchten sie auch ihren Beruf ausüben oder „etwas für sich selbst tun“.

Selbstverständlich ist ihnen noch die Vorstellung, während der Kleinkindphase zu Hause zu bleiben und danach mit einer Teilzeitarbeit zu beginnen.

Bei allen Begrenzungen dieses Modells der Vereinbarkeit sind Mädchen im Vergleich zu ihren Mitschülern dennoch diejenigen, die eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses einfordern. Jungen wollen zwar auch beides: Beruf und Familie, aber sie stellen die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und das hierarchische Geschlechterverhältnis nicht in Frage. In ihren Beziehungen erwarten die Jungen von ihren Partnerinnen Reproduktionsarbeiten. Nur in nicht-alltäglichen Situationen wären sie bereit, als „Feuerwehr“ für die Kinder einzuspringen, aber nicht für den Haushalt. „Hausmann“ zu werden oder auch nur eine bewußte Vaterschaft liegt – bis auf wenige Ausnahmen – außerhalb ihrer Vorstellungswelt (vgl. NYSSSEN u. a. 1992).

Auch BREHMER u. a. (1989, S. 165) kommen in ihrer Befragung von Gymnasiasten zu dem Ergebnis, daß diese die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie selbstverständlich finden. Daß der Beruf in der Lebensplanung wesentlicher ist als die Familie, wird ebenfalls nicht in Frage gestellt.

Mädchen und Jungen spiegeln in dieser Hinsicht die Modelle und Probleme wider, die ihnen von der Erwachsenengeneration vorgelebt werden. Auch dort sind es die Frauen, die Veränderungen einfordern, während die Männer – bei allen Zugeständnissen an „Gleichberechtigung“ – von Frauen die Reproduktionsarbeit erwarten und sich faktisch der Haus- und Familienarbeit entziehen (vgl. METZ-GÖCKEL/MÜLLER 1986).

Die subjektive Aneignung der Geschlechterhierarchie verläuft bei vielen Mädchen heute nicht mehr widerspruchsfrei und konfliktlos, bestimmt aber immer noch ihre Zukunftsperspektiven. Die schulische Situation von Mädchen ist also – trotz guter oder besserer Schulleistungen – prekär. Schule steuert zumindest der gesellschaftlich herrschenden Geschlechterhierarchie nicht konsequent entgegen, sie trägt vielmehr dazu bei, die bestehende Geschlechterhierarchie zu bestätigen und Mädchen und Jungen die Verinnerlichung des jeweiligen Geschlechterstatus nahezulegen. Im Schulwissen manifestiert sich die Hegemonie des „herr“-schenden Geschlechts. Lehrerinnen und Lehrer widmen den Jungen weitaus mehr Aufmerksamkeit als den Mädchen. Die Mädchen als die Nicht-Auffälligen erfahren eher Nicht-Beachtung und Nicht-Forderung als die Jungen. Jungen entwickeln mehr Selbstbewußtsein als Mädchen. Da die Mädchen für ihre spezifischen Leistungen nicht hinreichend anerkannt werden, können sie sich ihrer Qualifikationen auch weniger bewußt werden. Schule steuert den traditionellen Berufs-, wahl-“prozessen der Mädchen nicht genügend entgegen. Das von der Institution Schule offiziell geforderte, erwartete, geschlechtsneutrale Verhalten wird durch die Geschlechtszu-

gehörigkeit modifiziert. LehrerInnen wie SchülerInnen werden durch ihre Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Implikationen geprägt.

3. Perspektiven

Wir wollen im folgenden nicht auf die vorhandenen Forschungslücken hinweisen und auch nicht näher auf die Perspektiven pädagogischer Arbeit vor Ort eingehen. Statt dessen konzentrieren wir uns auf einige uns relevant erscheinende Herausforderungen für die Theorieentwicklung, die sowohl die feministische Schulforschung wie die Schulforschung insgesamt betreffen.

In der Kritik am Geschlechterverhältnis und seinen Auswirkungen erscheinen Schülerinnen – manchmal auch Lehrerinnen – teilweise als „Opfer“ der Verhältnisse. Das ist nicht unproblematisch, werden dabei doch die aktive Auseinandersetzung und die spezifischen Widerstandsformen der Mädchen insgesamt und einzelner Mädchen (und Jungen) mit ihrer (schulischen) Umwelt, mit ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit und mit dem Geschlechterverhältnis übersehen.

Sozialisations- und Erziehungsprozesse sind gleichsam die Gelenkstelle zwischen den objektiven Strukturen und den Subjekten, die sich an solchen Strukturen „abarbeiten“, sie partiell internalisieren, zum Teil aber auch neue Lösungen finden. Die Vermittlung zwischen objektiver Struktur und individueller Aneignung erfolgt nicht mechanistisch, sondern widersprüchlich gebrochen und dialektisch. Dabei kommt es auf Seiten des Individuums u. a. zu Ambivalenzen, Widersprüchen, Zweifeln, Entwicklungskrisen, Widerständen und kreativen Abweichungen. Erziehungs- und Aneignungsprozesse entfalten eine Eigendynamik, die wiederum Auswirkungen auf die Ausprägung der Geschlechterhierarchie hat und zukünftig haben wird.

Hiermit in Zusammenhang steht die Frage, mit welchen (pädagogischen) Mitteln Veränderungen zu erreichen sind. Einigen Schriften feministischer Schulforscherinnen liegt ein Sozialisationsverständnis zugrunde, das in Schülerinnen gleichsam „black boxes“ sieht, in die Inhalte, Ziele, Normen „hineingegeben“ werden, was dann die Anpassung der Mädchen und damit ihre Benachteiligung bewirkt. Dieser Argumentation liegt ein monokausaler Erklärungszusammenhang zugrunde (deutlich findet sich ein solches Verständnis z. B. bei BAST 1988; ENDERS-Dragässer/Fuchs 1989).

Zumindest implizit enthalten manche Schriften Annahmen über ein widerspruchsfreies Durchsetzen des männlichen Prinzips und damit Annahmen über die Steuerbarkeit linearer Lernprozesse, in denen Subjekte nur als manipulierte Objekte, als „Opfer“ oder „Täter“ vorkommen. Die verhaltens- und lerntheoretischen Annahmen des Behaviorismus, die wissenschaftlich längst überholt sind, tauchen hier wieder auf. Solche Theorien können lähmend wirken, weil sie den Objektstatus, den Frauen im Patriarchat innehaben (sollen), noch theoretisch verlängern. Mädchen sind – aufgrund ihrer jeweiligen Subjektivität und Individualität und aufgrund der Widersprüchlichkeit des Aneignungsprozesses – keine leeren Hülsen, in die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse der einen oder anderen Variante „hineingesteckt“ werden, und dann

kommen am Ende angepaßte oder emanzipierte/gewünschte „Produkte“ heraus.

Wir freuen uns in diesem Zusammenhang über das gern beklagte „Technologiedefizit“ in der Erziehungswissenschaft. Vereinfacht gesagt besteht es darin, daß der Zusammenhang auch zwischen gesellschaftlich struktureller Geschlechterhierarchie und Sozialisations- und Aneignungsprozessen *nicht* linear gedacht und konstruiert werden kann. Die komplexe Verschachtelung von institutionellen Machtstrukturen, gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und subjektiven Aneignungsprozessen können wir bisher nur unzulänglich erfassen. Dies gilt sowohl für die Empirie (vgl. dazu auch TZANKOFF 1992) als auch für die Theorie.

Das macht skeptisch gegenüber Rezeptologien, wie z. B. Austausch von „reaktionären“ durch „progressive“ Curricula, Abschaffung der Koedukation, Supervision als Allheilmittel. Jede einzelne dieser Maßnahmen kann ein sinnvoller Baustein sein zu einem Mosaik, das aber sein Muster ganzheitlich entwickelt und eben auch selbst eine Eigendynamik entfalten kann und Freiräume nutzt. In diesem Zusammenhang ist wieder an die an sich banale Tatsache zu erinnern, daß die Wirksamkeit oder auch Unwirksamkeit spezifischer pädagogischer Arrangements sehr schwer zu messen ist.

In den neueren Veröffentlichungen wird auch zunehmend Abstand genommen von solchen mechanistischen Denkmodellen (vgl. LEMMERMÖHLE-THÜSING 1990; HORSTKEMPER 1990; SCHLOTTAU 1989; KAMPSHOFF 1992). Betont wird, daß die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen Ausgangspunkt pädagogischen Handelns sein müssen, und daß dabei auch die evtl. Selbstbeschränkungen der Mädchen ernst genommen werden müssen (vgl. vor allem PRENGEL 1992).

Wir müssen zukünftig auch eine stärkere Differenzierung innerhalb der Gruppen der Mädchen (und Jungen) vornehmen. Das Aufmerksam-Machen auf das ignorierte, defizitäre Mängelwesen Frau war sicherlich notwendig, um mit den pädagogischen und politischen Forderungen nach einer gezielten Förderung von Mädchen Gehör zu finden. Aber: Verallgemeinerte Aussagen wie die über die Benachteiligung der Mädchen und Bevorzugung der Jungen enthalten statische Vorstellungen und betonen statistische Sichtweisen.

Die Schule bewirkt nicht zuletzt im Zusammenhang ihrer Selektionsfunktion Fraktionierungen und Konkurrenzbeziehungen unter den Mädchen und Jungen, Differenzierungen innerhalb und zwischen den Geschlechtern. Zudem muß die Tatsache, daß SchülerInnen sein ja nicht in der Geschlechtszugehörigkeit aufgeht, stärker thematisiert werden (vgl. KNAPP 1988). In zukünftigen Analysen müssen wir daher pauschale Aussagen über *die* Mädchen bzw. *die* Jungen vermeiden. Die Gefahr von Geschlechterstereotypisierungen, wie sie umgekehrt traditionellen Schulforschern und LehrerInnen zu Recht vorgeworfen werden, darf nicht gering geschätzt werden. Stereotype bewirken pädagogisch eher Blockierungen als Eröffnung von (individuellen) Veränderungsmöglichkeiten. Hinzu kommt, daß die Schule Schülerinnen und Schüler als je ungleiche und als in Entwicklung befindliche aufnimmt. Sie hat nur begrenzten Einfluß auf deren Entwicklung, zugleich aber hat sie der Entwicklungsatsache von Kindern und Jugendlichen Rechnung zu tragen. Dies gilt auch für die „männlichen“ Kinder. Zu fragen ist, ob die Schule als Institution nicht insgesamt eine

patriarchalische Organisation ist – wobei Patriarchat als Herrschaft der Väter, einzelner Männer bzw. Männerbünde begriffen wird (vgl. BILDEN 1991), die problematische Sozialisationseffekte für Mädchen *und* Jungen bewirkt. Schule verkörpert – trotz vieler Reformbemühungen vor Ort – mit ihrer obrigkeitsstaatlichen Struktur, der hierarchischen Struktur innerhalb des „Lehrkörpers“, der Dominanz/Ausschließlichkeit des kognitiven/verbalen Lernens, der Betonung von Leistung und Konkurrenz inklusive der damit verbundenen Selektion und Allokation patriarchale Normen und Strukturen. Solche Prinzipien können bei Mädchen *und* Jungen problematische Lerneffekte bewirken, insbesondere auf der Ebene des heimlichen Lehrplans.

Zu untersuchen ist, ob traditionell weibliche Lebensentwürfe und Zuschreibungen für Mädchen die mit durch Schule erzeugten Zwangspotentiale möglicherweise bisher eher begrenzt haben, während diese Ansprüche an die Jungen aufgrund ihrer linearen Orientierung an Leistung und Beruf sehr viel heftiger gestellt wurden. Haben also die traditionellen Geschlechterklischees zum Teil auch paradoxe Wirkungen gehabt? Könnte z. B. das Weniger-Beachten von Mädchen nicht auch dahingehend interpretiert werden, daß sie den sich in Schule manifestierenden patriarchalen Normen weniger ausgesetzt waren als Jungen?

Schulversagen, Sitzenbleiben, Verhaltensstörungen, schlechte Leistungen sind, das zeigen die Statistiken sehr deutlich, stärker ein Jungen- als ein Mädchenproblem. Kann man schulische Leistungen möglicherweise entspannter erbringen, wenn man nicht unter so hohem Druck steht? Gleichzeitig – das ist die andere Seite der Medaille – kann zu wenig Anspruch auch zum Nichtaus schöpfen der Potentiale der Mädchen führen.

Pädagogische Frauenforschung zielt auf die Aufhebung der Geschlechterhierarchie. Von ihr sind Mädchen und Jungen, Frauen und Männer betroffen. Eigentümlicherweise – schließlich ist die Erziehungswissenschaft bisher fast ausschließlich von Männern entwickelt worden – wissen wir über die Sozialisation des Jungen, des Mannes kaum etwas (vgl. jedoch SCHNACK/NEUTZLING 1990).

Die jeweils spezifische Lebenssituation von Jungen, ihre Wünsche, ihre Interessen gerieten bisher viel zu wenig in den Blick. In den Diskursen über „den Schüler“ bleibt nicht nur die Situation der Mädchen unbewußt, sondern auch diejenige der Jungen wird nur als allgemeine thematisiert, so daß „die realen Probleme, die die Jungen aufgrund der männlichen Sozialisation haben, unbewußt bleiben und die Beziehungen zwischen den Geschlechtern unreflektiert bleiben“ (PRENGEL 1987, S. 26).

Auch heute noch sind es vor allem Erziehungswissenschaftlerinnen, die auf die Berücksichtigung der anderen, der weiblichen Hälfte der Menschheit und auf die Berücksichtigung des Geschlechterverhältnisses drängen. Feministische Schulforschung wird vom main-stream der Schulpädagogik zwar inzwischen zur Kenntnis genommen, aber weitgehend als Addition zum Bestehenden angesehen, als eine neue Bindestrich-Pädagogik, die keine Auswirkungen auf die schulpädagogische Theorieentwicklung hat. Traditionelle Schulforschung und feministische Schulforschung laufen unverbunden nebeneinander her. Einige feministische Schulforscherinnen haben umgekehrt die Traditionen, Theorieansätze und Ergebnisse der allgemeinen Erziehungswissenschaft

und Schulforschung nicht hinreichend zur Kenntnis genommen. Ein wechselseitiger Dialog hat bisher zu wenig stattgefunden. Wir hoffen, daß wir mit dem vorliegenden Beitrag dazu anregen können, solche Dialoge künftig verstärkt zu führen.

Literatur

- BAUMERT, J.: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992), S. 83–110.
- BARZ, M.: Was Schülern und Schülerinnen während des Unterrichts durch den Kopf geht und wie sich ihr Denken dabei verknüpft. In: WAGNER, A.C. u. a.: Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Weinheim/Basel 1984, S. 92–129.
- BAST, C.: Weibliche Autonomie und Identität. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. Weinheim/München 1988.
- BECKER-SCHMIDT, R./KNAPP, G.A.: Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz – Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn 1987.
- BILDEN, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 279–301.
- BRAECKER, S./WIRTZ-HEINRICH, W.: Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Handbuch für Interventions- und Präventionsmöglichkeiten. Weinheim 1991.
- BREHMER, I. (Hrsg.): Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. München 1980.
- BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim 1982.
- BREHMER, I./ENDERS-DRAGÄSSER, U. (Hrsg.): Die Schule lebt, Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. und 2. Fachtagung Frauen und Schule. München 1984.
- BREHMER, I./KÜLLCHEN, H./SOMMER, L.: Mädchen, Macht (und) Mathe – Geschlechtsspezifische Leistungskurswahl in der reformierten Oberstufe. Düsseldorf 1989.
- ENDERS, U. (Hrsg.): Zart war ich, bitter war's. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln 1990.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U.: Die Mütterdressur. Eine Untersuchung zur schulischen Sozialisation der Mütter und ihren Folgen am Beispiel der Hausaufgaben. Basel 1981.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U./FUCHS, C.: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe I. In: Die Deutsche Schule 6/1985.
- FLAAKE, K.: Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifische Identität und Adoleszenz. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990a).
- FLAAKE, K.: Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: HORSTKEMPER, M./WAGNER-WINTERHAGER, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990 (b).
- FLITNER, E.: Wirkungen von Geschlecht und sozialer Herkunft auf Schullaufbahn und

- Berufswahl – neue französische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 47–63.
- FRASCH, H./WAGNER, A.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“ In: BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel 1982, S. 260–278.
- GIESEN, H. u. a.: Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 65–81.
- GLUMPLER, E. (Hrsg.): Mädchenbildung Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 1992.
- HÄNDLE, C.: Lebenspraxis als Mutter und Vater – Doppelbelastung oder Qualifizierung für den Lehrerberuf? Befunde aus sechs Fallstudien. In: SCHÖN, B. (Hrsg.): Emanzipation und Mutterschaft. Erfahrungen und Untersuchungen über Lebensentwürfe und mütterliche Praxis. Weinheim/München 1989, S. 203–223.
- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: weiblich – männlich. Opladen 1984.
- HOFFMANN, L.: Zur Interessenlage von Mädchen und Jungen an der Physik. In: Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Koedukation und Naturwissenschaften. Was leistet der gemeinsame Unterricht für Mädchen und Jungen? Kiel 1990.
- HOLZKAMP, C./STIEPKKE, G.: Erziehung als Wissenschaft und Erziehung als produktive Tätigkeit. In: SCHAEFFER-HEGEL, B./WARTMANN, B. (Hrsg.): Mythos Frau. Berlin 1984, S. 61–78.
- HORSTKEMPER, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim 1987.
- HORSTKEMPER, M.: Zwischen Anspruch und Selbstbescheidung – Berufs- und Lebensentwürfe von Schülerinnen. In: HORSTKEMPER, M./WAGNER-WINTERHAGER, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990.
- KAUERMANN-WALTER, J./KREIENBAUM, M. A./METZ-GÖCKEL, S.: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung. Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5. München/Weinheim 1988, S. 157–188.
- KAISER, A.: Hausarbeit in der Schule? Paffenweiler 1992.
- KAMPSHOFF, M.: „Wenn ich ein Junge wär, wär ich gern ein Junge und so bin ich gern ein Mädchen.“ Dortmund 1992 (zu beziehen über HDZ der Universität Dortmund).
- KETTSCHAU, I./METHFESSEL, B.: Emanzipation durch haushaltsbezogene Bildung? Allgemeine und schulbezogene Überlegungen. In: GRÄBE, S. (Hrsg.): Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs. Frankfurt a.M./New York 1992, S. 303–330.
- KNAPP, G.-A.: Die vergessene Differenz. In: Feministische Studien 6 (1988).
- KREIENBAUM, M. A.: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992.
- LEMMERMÖHLE-THÜSING, D.: Mädchen und Berufsfindung. In: Die Parlamentarische Staatssekretärin für die Gleichstellung von Frau und Mann (Hrsg.): Berufswahl-orientierung von Mädchen und Frauenerwerbsarbeit. Wuppertal 1990.
- LEMMERMÖHLE-THÜSING, D.: Zukunft planen zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit – Berufsfindung von Mädchen und didaktische Konsequenzen. In: LUCA, R./KAHLERT, H./MÜLLER-BALHORN, S. (Hrsg.): Frauen bilden – Zukunft planen. Dokumentation des 8. Fachkongresses Frauen und Schule. Bielefeld 1992.
- MARBURGER, H./NYSSSEN, E.: „Mit Problemen können wir nicht dienen“. Bericht aus einem Forschungsprojekt. In: KREIENBAUM, M. A. (Hrsg.): Frauen Bilden Macht. Dortmund 1989, S. 49–56.
- METZ-GÖCKEL, S./MÜLLER, U.: Der Mann. Weinheim/Basel 1986.

- METZ-GÖCKEL, S./NYSSSEN, E.: Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim/Basel 1990.
- NOTZ, G./BRAECKER, S.: Die Gründungsphase der Kernfamilie. Die Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater bei der Geburt des ersten Kindes. In: SCHÖN, B. (Hrsg.): Emanzipation und Mutterschaft. Weinheim/München 1989, S. 107–127.
- NYSSSEN, E./RICHTER, E./THIERACK, A./WIPPERMANN, B.: „Ein Mann, ein Kind oder zwei und nebenbei noch mein Beruf...“ – Was HauptschülerInnen über Familie, das eigene und das andere Geschlecht denken. In: päd:extra 20 (1992), H. 3, S. 34–39.
- OSTNER, I. (Hrsg.): Frauen. Soziologie der Geschlechterverhältnisse. Soziologische Revue, Sonderheft 2, 1987.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L./SALISCH, M. VON: Miteinander – Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: PFISTER, G. (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, S. 173–192.
- OUBAID, M.: Erziehung und Hausarbeit – oder warum Erziehungswissenschaftler immer wieder an den grundlegenden Problemen vorbeigehen. In: SCHLÜTER, A./KUHN, A. (Hrsg.): Lila Schwarzbuch. Zur Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft. Düsseldorf 1986, S. 164–179.
- PRENGEL, A.: Gleichberechtigung – Ein utopisches Ziel von Schulpädagogik und Lehrerinnenbildung. In: PRENGEL, A. u. a. (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt/M. 1987.
- PRENGEL, A.: Was will die feministische Pädagogik? Zur Bedeutung des demokratischen Differenzbegriffs für die Erziehung von Mädchen und Jungen. In: GLUMPLER, E. (Hrsg.): Mädchenbildung Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 148–155.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Der Kaiserin neue Kleider? Fragen an die feministische Schulforschung beim Blick auf die Jungen. In: päd:extra 19 (1991), H. 12, S. 5–12.
- PROSS, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M. 1969.
- SCHLOTTAU, H.: Gedanken zur Reproduktion des Geschlechterverhältnisses und zu den Zielen von Mädchenarbeit. In: BANSE, B. u. a.: „Als wäre ich einen halben Meter gewachsen“. Methodische Zugänge zur Bildungsarbeit mit Mädchen. Bad Segeberg 1989.
- SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim 1992.
- SCHNACK, D./NEUTZLING, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990.
- SCHÖN, B./FRANKENBERGER, T./TEWES-KARIMI, M.: Gratwanderungen. Eine Studie über Studentinnen mit Kindern. Weinheim 1990.
- SCHULTZ, B. u. a. (Hrsg.): Frauen im pädagogischen Diskurs: eine interdisziplinäre Bibliographie 1984–1988. Frankfurt/M. 1988.
- SCHULTZ, D.: „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge“. Band 1 und 2. Berlin 1978/79.
- SCHULZ-ZANDER, R.: Gleichberechtigung von Mädchen und jungen Frauen in der informationstechnologischen Bildung. In: ENDERS-DRAGÄSSER, U./FUCHS, C. (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt/M. 1990, S. 139–169.
- SPENDER, D.: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/M. 1985.
- SPERLING-ARMAH, H. (Bearbeiterin): Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen – Die kommentierte Literaturliste – Hrsg. vom Referat Medienarbeit, Amt für Jugend, Hamburg. Hamburg 1991.

TZANKOFF, M.: Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation – Zur Kritik schulischer Interaktionsstudien. In: TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Jugend weiblich – Jugend männlich*. Opladen 1992.

ZINNECKER, J.: *Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau*. Weinheim/Basel 1972.

Abstract

Feminist school research does not merely focus on the consequences of coeducational and monoeducational schools, it also deals with issues such as gender-specific differences in the educational system, unequal treatment of boys and girls in the classroom, the reproduction of the hierarchy of the sexes by the school, and the influences of this hierarchy on those acting in the classroom. Against this background, a systematic outline of the analyses of feminist school research is given. The authoresses posit and defend the thesis that feminist school research ought to continue essential traditions and objectives of the school reform movement of the sixties and seventies.

Feminist school research aims at the abolition of the existing hierarchy of the sexes. This explains the need for a differentiation of the concept of socialization and for an analysis of the school as an institution. A dialogue between feminist school research and school pedagogics is envisaged.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. Elke Nyssen, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
an der Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, W-4600 Dortmund 50.

Prof. Dr. Bärbel Schön, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachbereich 1,
Keplerstr. 87, W-6900 Heidelberg.